
Marion Döbert

Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen

1. Was sind schriftsprachkundige Menschen oder funktionale Analphabeten?

Bis zu den siebziger Jahren war Analphabetismus bei Erwachsenen kein Thema. Es gab ausreichend Arbeitsplätze für ungelernte ArbeiterInnen und Aushilfstätigkeiten, in denen Lesen und Schreiben nicht oder nur in geringem Maße nötig waren. Dies änderte sich durch die Einführung neuer Technologien. Arbeitsplätze mit einfachen Tätigkeiten wurden zunehmend wegrationalisiert. Besonders die Menschen, die nur unzulänglich lesen und schreiben konnten, fielen zunehmend mehr aus dem Arbeitsmarkt heraus:

- sie konnten nicht umgeschult werden,
- sie konnten nicht an Maschinen angelehrt werden, die mit Schriftdisplays oder schriftlichen Arbeitsinstruktionen versehen waren,
- sie konnten nicht an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, um sich zu qualifizieren.

Die Betroffenen begannen, sich vermehrt an die Volkshochschulen zu wenden. Seit Ende der 70er Jahre wurden erste Alphabetisierungskurse für Betroffene angeboten. Seit Beginn der 80er Jahre gab es bundesweite Projekte zur Alphabetisierung, die zu einem enormen Ausbau der Angebote führte.¹

Seit 1983 stieg die Anzahl der Einrichtungen in fast allen alten Bundesländern. Seit Frühjahr 1994 ist die Anzahl allerdings rückläufig, was auf finanzielle Restriktionen (Haushaltskürzungen, Wegfall von ABM-Stellen) zurückzuführen ist. In den neuen Bundesländern ist das Thema Analphabetismus seit der Wende öffentlich akut geworden, dies besonders auch angesichts des dramatischen Verlusts an Arbeitsplätzen und des Wegfalls der Arbeitsplatzgarantie für alle. Nach einer Erkundung des Weiterbildungsbedarfs in den neuen Bundesländern wurde die Notwendigkeit elementarer Qualifizierung deutlich. Durch das BMBF wurde ein Projekt „Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern“ an das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) des Deutschen Volkshochschulverbandes vergeben. Mit Hilfe dieses Projektes konnte die Angebotsstruktur seit 1992 in den neuen Bundesländern im Bereich der Alphabetisierung/Elementarbildung ganz erheblich auf- und ausgebaut werden.²

1 Vgl. DIE 1996, S. 16., Abb. 1.

2 Vgl. ebda., S. 27f., Abb. 3-4.

Doch wer sind die Menschen, die solche Kursangebote besuchen? Was sind funktionale Analphabeten? Die 20. UNESCO-Generalkonferenz definiert 1979 funktionale Analphabeten als Menschen, die sich nicht an *den* Aktivitäten ihrer gesellschaftlichen Bezugsgruppe beteiligen können, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind. 1985 wurde die Definition des funktionalen Analphabetismus um den Aspekt des aktiven schriftsprachlichen Handelns bzw. die Vermeidung desselben erweitert: „Funktionale Analphabeten sind diejenigen Menschen, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen.“³

Im Laufe der Analphabetismuskonversation in Industrieländern wurde jedoch zunehmend deutlich, daß Schriftsprachkompetenz nicht ein einmal erworbener fixer Wissensbestand ist, sondern daß Literarität ebenso wie Schriftsprachunkundigkeit als Prozesse zu definieren sind in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Veränderungen, biographischer Entwicklung, spezifischen Anforderungssituationen, Sanktionierungsregelungen usw. Daher wurde 1994 eine Definition entwickelt, die neben dem Aspekt der schriftsprachlichen Fertigkeit und dem subjektiven Faktor auch den Wandel schriftsprachlicher Anforderungen mit einschließt:

Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen.⁴

Analphabetismus oder unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen definieren sich in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichsten Anforderungssituationen, der subjektiven Interpretation dieser schriftsprachlichen Anforderungen, den tatsächlich vorhandenen schriftsprachlichen Fertigkeiten und der subjektiven Interpretation dieser Fertigkeiten. Einen Einkaufszettel für sich selbst zu schreiben, hat einen anderen Stellenwert, was Fertigniveauniveau, Öffentlichkeit und damit Sanktionierungsgefahr angeht, als das Ausfüllen eines Personalbogens, das Schreiben eines Tests beim Arbeitsamt oder der Entschuldigungsbrief für das Kind in der Schule. Schriftsprachliche Anforderungen sind verschieden ‚schwer‘ in verschiedenen Lebenssituationen. Je öffentlicher Lesen und Schreiben passieren (soll), desto größer wird die Angst, es zu tun, und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, schriftsprachliche Anforderungssituationen vermeiden zu wollen. Angst vor Stigmatisierung ist bei lese-schreibunkundigen Menschen

3 Döbert-Nauert 1985, S. 5.

4 Döbert 1994, S. 1.

sowohl eine Folge als auch eine verstärkende Ursache von Schriftsprachunkundigkeit. So kann es sein, daß TeilnehmerInnen aus Alphabetisierungskursen auch dann schriftsprachliche Anforderungssituationen vermeiden, wenn sie von ihrem Fertigungsstand her eigentlich in der Lage wären, diese Situationen zu bewältigen. Für die förderlichen oder blockierenden subjektiven Interpretationen spielen besonders die gelernten Denk- und Gefühlsmuster eine wichtige Rolle. Dabei kommt den biographischen Erfahrungen in Elternhaus und Schule eine besondere Bedeutung zu.

Schriftsprachunsichere Menschen verhalten sich oft wie sogenannte Null-Anfänger, Menschen, die sich gar nicht oder kaum auf der Buchstabenebene zurechtfinden. Wenn in der Alphabetisierungsbewegung von Analphabeten gesprochen wird, so ist damit ein breites Spektrum von Schriftsprachunkundigkeit bis hin zur Schriftsprachunsicherheit (z.B. auch bei Studenten) gemeint. Es lassen sich verschiedene Niveaustufen unterscheiden:

- (1) Keine schriftsprachlichen Kenntnisse,
- (2) Buchstabenkenntnisse, aber keine Synthesefertigkeit,
- (3) Synthesefertigkeiten, aber keine Sinnentnahme beim Lesen,
- (4) Synthesefertigkeiten und Sinnentnahme,
- (5) Lesen von gewohnten, häufigen Wörtern, kein lautgetreues Schreiben,
- (6) Lesen auch neuer Wörter, lautgetreues Schreiben,
- (7) Lesen und lautgetreues Schreiben mit rudimentärem Regelwissen,
- (8) Lesen und weitgehend regelgetreues Schreiben.

Zwischen diesen Unterscheidungen finden sich zahlreiche Variationsmöglichkeiten. Sie zeigen jedoch das breit gefächerte Spektrum von verschiedenen schriftsprachlichen Wissensbeständen, die in Alphabetisierungskursen auftreten. Allen KursteilnehmerInnen gemeinsam sind jedoch:

- Angst vor schriftsprachlichen Anforderungssituationen,
- Angst vor Decouvrierung und damit verbundener sozialer Stigmatisierung,
- Minderwertigkeitsgefühle im Bereich schriftsprachlicher Anforderungssituationen,
- unangemessene Selbsteinschätzung,
- Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungssituationen durch Täuschung und Delegation.

Im folgenden finden sich Schreibbeispiele (vgl. Abb. 1-3) für verschiedene Niveaustufen. Der in einem Alphabetisierungskurs diktierter Text hieß:

Gestern briet ich mir Eier. Ein Ei fiel mir hin. Ich blieb ganz ruhig. Nur nicht die Nerven verlieren. Soll man ein Ei mit dem Aufnehmer aufwischen? Dann wäre das klebrige Ei im Lappen. Oder soll ich es mit dem Staubsauger probieren? Ich holte Klopapier. Ich bückte mich. Ich wischte das Ei auf. Als ich aufstand, stieß ich gegen den Eierkarton. Acht rohe Eier zerplatzten auf dem Boden.

Abb. 1-3: Schreibbeispiele für verschiedene Niveaustufen
(in Online-Fassung nicht enthalten)

2. Ursachen von Schriftsprachunkundigkeit und Schriftsprachunsicherheit

Mit einer Reihe unterschiedlicher Beispiele und Dokumente soll eine Annäherung an die Ursachen von Schriftsprachunkundigkeit und Schriftsprachunsicherheit erfolgen. Die Zeugnisse des Kursteilnehmers Ewald z.B. dokumentieren, daß eine Förderung des Schülers in der Schule nicht erfolgte, sondern daß er – trotz völlig unzulänglicher Leistungen – immer wieder des Alters wegen versetzt wurde. Unterstützung von zu Hause bekam Ewald nicht, da die Mutter mit den Anforderungen der Schule selber nicht zurechtkam und kein Interesse an der Entwicklung des Sohnes hatte. Teilnehmer beschreiben dies immer wieder mit den Worten: „Es hat ja nie jemand geholfen. Die Lehrer haben sich nicht gekümmert. Es war niemand für einen da.“ (Vgl. Abb. 4-8)

Abb. 4-8: Zeugnisse Ewalds
(in Online-Fassung nicht enthalten)

Abb. 9: Zeugnis Katjas
(in Online-Fassung nicht enthalten)

Ewald hat inzwischen den Kurs an der Volkshochschule Bielefeld abgeschlossen. Er kann lesen und schreiben. Auf seiner Arbeitsstelle wurde er zum Vorarbeiter befördert, eine Stelle, die er vor dem Besuch des Kurses nie angenommen hätte aus Angst, lesen und schreiben zu müssen.

Das Zeugnis von Katja (vgl. Abb. 9) weist – weniger drastisch als in Zensuren ausgedrückt – darauf hin, daß Katja das Klassenziel der Klasse 1 nicht erreicht hat. Die pädagogische Beurteilung im Zeugnis hat Appellcharakter: Katja muß besseren Kontakt zu den Mitschülern bekommen. Sie muß ihre Ansprüche besser vertreten können. Lern- und Leistungsbereitschaft müssen erst geweckt werden. Die Mitarbeit muß intensiver werden. Katja muß mehr Hilfe und Ermunterung bekommen. Sie muß konzentrierter werden. Sie braucht intensive Hilfe. Sie hat nur einen einfachen Wortschatz. Die Aussprache muß verbessert werden. Sie muß sich grammatisch korrekter ausdrücken. Und nochmals: Sie braucht intensive Hilfe. Ohne die geht auch im Rechnen nichts.

Diese pädagogischen Beschreibungen helfen dem Kind nicht bei der Veränderung seiner Lernsituation, denn sie beinhalten keine Lösungsvorschläge:

Wer wird Katja die intensive Hilfe geben, die sie braucht? Wer hilft ihr, Freude am Lernen (Lern- und Leistungsbereitschaft) zu entwickeln? Wer gibt ihr mehr innere Ruhe, wer zeigt Wege auf, sich selbst besser durchzusetzen, wer entwickelt ihre Sprache weiter? In Katjas Elternhaus versickern die Appelle der Schule. Dort wird sie für das schlechte Zeugnis geschlagen, eine ganze Schulbiographie lang. Lern- und Anforderungssituationen werden gekoppelt mit Angsterfahrung und Demütigung.

1995 kommt Katja in einen Lese-Schreibkurs an der VHS Bielefeld. Sie kann nur rudimentär schreiben. Zuhause hat niemand geholfen. Die Eltern waren ständig zerstritten, „Für mich hatte niemand Zeit.“ Zuhause wurde geschlagen, gedemütigt: „Der Vater hat nur immer gesoffen, in der Schule wurde man ausgelacht, keiner hat verstanden, daß man es nicht konnte, keiner hat geholfen.“

Als typische Erfahrungen im Elternhaus werden von TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen immer wieder genannt: Gleichgültigkeit/Interesselosigkeit der Eltern, negative Kommunikationserfahrungen (Brüllen, Schreien, Schweigen), emotionales Desinteresse, fehlende Hilfe bei schulischen Problemen, Ablehnung im Familienverband (Sündenbock, Aschenputtel), physische und psychische Gewalt als Strafmittel, Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft, Ausbrüche roher Gewalt (Alkoholeinfluß), Entmutigung („Du bist zu dumm dazu.“), Abwesenheit, Verlust von Bezugspersonen, parallele Kopplung kritischer Ereignisse (Alkoholexzesse, Ehescheidung, Einschulung, erstes Schulversagen, physische und psychische Strafen, völliges Desinteresse der Bezugspersonen).

Dieses Bündel negativer Erfahrungen hat schulungünstige Voraussetzungen zur Folge: Neugier- und Forschungsverhalten werden unterbunden, Ich-Entwicklung und Selbstbewußtsein werden blockiert, kommunikative und soziale Fertigkeiten unterdrückt, Angst vor Strafen wird extrem gefördert usw. Kinder mit schulgünstigen Voraussetzungen sitzen so neben Kindern mit ungünstigen, ja schulfeindlichen Erfahrungen aus der Primärsozialisation, doch das Lernziel ist für alle dasselbe. Katja konnte unter solchen Voraussetzungen das Ziel der 1. Klasse nicht erreichen. Einen Anschluß hat sie in ihrer gesamten Schulbiographie nicht gefunden.

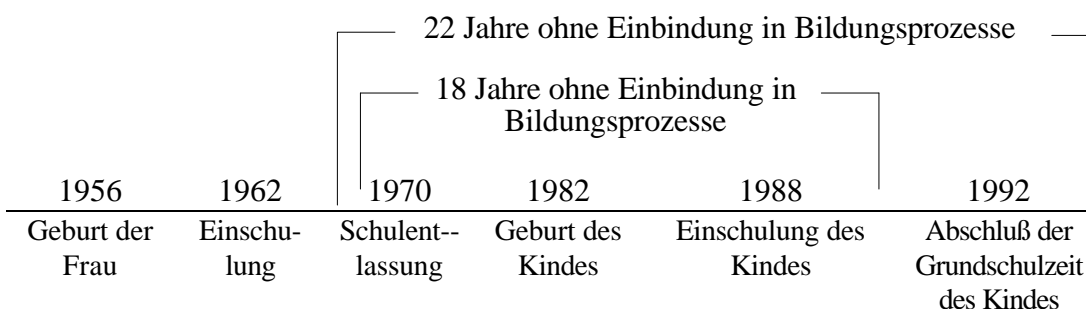
Neben fehlender Förderung und Unterstützung in Elternhaus und Schule ist ein weiterer wichtiger Grund für das „Abwenden von der Schriftsprache“ der Unterricht selbst. Im Juni 1992 wurde an einem Bielefelder Gymnasium in der 6. Klasse folgende Klassenarbeit geschrieben.

Abb. 10: Klassenarbeit der 6a
(in Online-Fassung nicht enthalten)

Der 14jährige Schüler Jan bekam Nachhilfe, weil er in Deutsch nicht „richtig mitmachte“ und zu schlechte Zensuren nach Hause brachte. In den Nachhilfestunden sollte Jan das schreiben, was ihm Spaß machte oder ihn interessierte, um die Lust am Schreiben überhaupt erst zu wecken. Jan begann, lange Briefe an ein Mädchen zu schreiben, in das er sich in den Ferien verliebt hatte. Er wollte möglichst ohne Fehler schreiben, weshalb er die Briefe korrigieren ließ und sich auch öffnete, einige Rechtschreibregeln und etwas Grammatik zu lernen. Dennoch war er im Deutschunterricht völlig blockiert. Jan konnte nichts mit den Inhalten und Arbeitsaufgaben des überwiegend auf Grammatik ausgerichteten Unterrichts anfangen. Auf die Frage hin, was er sich beruflich vorstelle, antwortete Jan: „Alles, bloß nichts mit Schreiben!“

Ein weiterer Aspekt von Schriftsprachunkundigkeit und Schriftsprachunsicherheit ist das Vergessen/Verlernen einmal erworbener Kenntnisse. Betrachtet man z.B. die idealtypische, durchaus repräsentative Biographie einer Kursbewerberin, sieht man, daß die Frau seit ihrer eigenen Entlassung aus der Schule bis zur Einschulung ihres ersten Kindes 18 Jahre ohne Einbindung in Bildungsprozesse war. Menschen mit unzureichenden schriftsprachlichen Fertigkeiten vermeiden schriftsprachliche Anforderungssituationen. Sie suchen sich Arbeit ohne schriftsprachliche Anforderungen, sie nehmen nicht an Weiterbildungskursen teil, sie delegieren schriftsprachliche Aufgaben an Lebensgefährten oder andere eingeweihte Personen. Die Frauen arbeiten in typischen Helferinnenberufen, als Näherin, Büglerin, Haushaltshilfe. Neben diesen schlecht bezahlten (Teilzeit-)Jobs mit geringer gesellschaftlicher Anerkennung erfüllen sie meist zusätzlich noch die Rolle als Mutter und Hausfrau. Zeit für eigene Weiterbildung gibt es nicht, und sie ist auch in der Regel von den Ehemännern nicht erwünscht. Dadurch, daß die Frauen schriftsprachliche Anforderungs- und damit auch Übungssituationen gar nicht erst erleben, verlernen sie rudimentäre Wissensbestände, die sie eventuell früher in der Schule erworben haben. Wer nicht im Alltag liest und schreibt, verlernt den Umgang mit der Schriftsprache.

Abb.11: Idealtypische Biographie einer Kursbewerberin:



3. Motive erwachsener LernerInnen für den Besuch von Alphabetisierungsmaßnahmen

Die Motive der TeilnehmerInnen hängen eng zusammen mit den eigenen biographischen Erfahrungen in der Vergangenheit und den aktuellen Anforderungen in der Gegenwart. Am häufigsten werden in den Beratungsgesprächen zwei Motive genannt: Angst, Unsicherheit und Schamgefühle verlieren zu wollen und die Absicht, die eigene berufliche Situation neu zu schaffen, abzusichern oder zu verbessern. Daneben spielt eine wichtige Rolle, unabhängig von den Menschen zu werden, die bislang die Ausführung von schriftsprachlichen Aufgaben übernommen haben. Bei Frauen steht als ein häufiges Motiv auch das Bedürfnis, den eigenen Kindern bei den Hausaufgaben helfen zu können.

Weniger bedeutsam, aber auch immer wieder genannt ist das Motiv, sich allgemein besser zu bilden, aber auch eng begrenzte, konkrete Motive – wie z.B. den Führerschein zu machen – werden genannt. In den Motiven spiegeln sich sehr deutlich gesellschaftliche Entwicklungen wider:⁵

Tab. 1: Motive für die Teilnahme an Alphabetisierungskursen

Motiv	Anzahl der Nennungen 1990-1993		Anzahl der Nennungen 1995	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
berufliche Motive	44,4%	31,8%	61,9%	30,0%
Angst/Unsicherheit verlieren	14,4%	29,5%	14,3%	40,0%
Unabhängigkeit	14,4%	17,0%	14,3%	10,0%
Allgemeinbildung	15,6%	10,2%	9,5%	13,3%
dem eigenen Kind helfen	3,3%	9,1%	—	3,3%
Führerschein	7,8%	2,3%	—	3,3%

Das berufliche Motiv wird seit 1995 stärker geäußert. Von 35 Neuaufnahmen 1996 bei der Volkshochschule Bielefeld sind 20 Personen arbeitslos oder in Beschäftigungsmaßnahmen. Funktionale Analphabeten gehören zu den wenig (aus-)gebildeten Menschen. Kompensation durch Qualifikationen im praktischen Arbeitsbereich wird angesichts des Rückgangs von Arbeitsplätzen im Produktionsbereich bzw. im Bereich einfacher Tätigkeiten kaum möglich sein. Ein Rückgang von Arbeitsplätzen für gering Qualifizierte wurde bereits in zahlreichen Arbeitsmarktstudien dokumentiert.

⁵ Vgl. DIE 1996, S. 66, Tab. 5-6.

Die DEKRA Akademie GmbH, einer der größten Anbieter für Aus- und Weiterbildung, analysiert seit 1994 quartalsweise die Entwicklung am Arbeitsmarkt, indem systematisch Stellenangebote ausgewertet werden. Verglichen mit den Bestandsdaten des Statistischen Bundesamtes (1996) ergibt sich im vierten Quartal 1996 eine problematische Verteilung der Stellenangebote auf die einzelnen Berufsfelder.⁶ Es wird deutlich, daß Stellenangebote in den Berufsfeldern, in denen gering Qualifizierte Beschäftigungsmöglichkeiten gefunden haben, kaum vorhanden sind. Die DEKRA stellt eine starke Rückläufigkeit fest in den Berufsfeldern *Verarbeitung* (Holz-, Chemie-, Textil-, und Metallverarbeitung, Elektriker und Anlagenbediener), *Erzeugung* (Landwirte, Ernährungsberufe, Bauberufe und Ausbauberufe) und *Infrastruktur* (Tätigkeiten des Lagerns, Transportierens, Reparierens und Sicherns).

Zugleich steigen die Qualifikationsanforderungen in den anderen Berufsfeldern sowie im Alltag insgesamt. Lebensbegleitendes Lernen (lifelong learning) ist zum bildungspolitischen Schlagwort der 90er Jahre geworden. Die rapide Entwicklung von Wissensbeständen und Begriffen, Information und Technologie macht *Qualifikation zu einem Lernprozeß ohne Ende*. Genau diesen gesellschaftlichen und beruflichen Druck, den inzwischen Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen mehr und mehr erleiden, spüren Schriftsprachunkundige und gering qualifizierte Menschen ganz besonders. Ihre Motive „Berufliche Verbesserung“ und „Angst und Unsicherheit verlieren“ drücken dies aus. Die Qualifikationsspirale schraubt sich immer höher, während am untersten Ende der Qualifikationshierarchie Menschen mühsam Buchstaben erlernen oder ihre ersten eigenen Texte schreiben.

Schriftsprache war für die Betroffenen immer mit Angst und Hilflosigkeitsgefühlen verbunden. In ihren Motivationen verbinden sie Schriftsprachlichkeit mit der *Hoffnung auf Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung* im gesellschaftlichen und kulturellen Leben.

4. Pädagogische Grundprinzipien der Erwachsenenalphabetisierung

Aus den biographischen Erfahrungen der Lernenden und aus ihren Motiven ergeben sich bestimmte pädagogische Vorgehensweisen im Unterricht mit erwachsenen AnalphabetInnen. Neben der Förderung schriftsprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten ist es ein wesentliches Ziel, Schriftsprache angstfrei erfahren zu können und Schriftsprache als Medium des Selbstausdrucks und der Erweiterung von Erfahrungs- und Kommunikationsräumen kennenzulernen und sich anzueignen. Die wichtigsten Prinzipien sind:

⁶ Vgl. DEKRA 1997.

- Aktivierung und Förderung positiver Kommunikationserfahrungen (Förderung von Sprechansätzen in der Gruppe, Prinzipien des aktiven Zuhörens und des Sendens von Ich-Botschaften vermitteln, angstfreie Kommunikation ermöglichen, Metakommunikation über Interaktionsbeziehungen der biographischen Vergangenheit anregen)
- Prinzip der Passung (niveauangemessene Kurseinstufung nach ausführlicher Eingangsberatung, im Unterricht den Lerner dort abholen, wo er in seinen Wissensbeständen steht)
- Freies Schreiben (Schriftsprache als Medium des Selbstaustauschs entdecken, sanktionsfrei schreiben, die eigene Lebenswelt als Thema entdecken, Schreiben als Kommunikation mit anderen)
- Unterrichtsdifferenzierung (s. auch Passung, Prinzip der kleinen Gruppe, Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten)
- Vermittlung von Lese-Schreibfertigkeiten auf erwachsenengerechte Art und Weise:
 - erwachsenengerechte und lebensweltbezogene Materialien (thematisch, gestaltungsmäßig, Übungsmaterialien nicht aus Schulkinderbüchern)
 - kontinuierliche Metakommunikation über den Lernprozeß/Lernberatung:
 - Klärung der Motivation
 - realistische Zielplanung
 - Zielkontrolle
 - Kritik des Lernprozesses
 - realistische Lese- und Schreibansätze
- Schriftsprachhandeln in schrittweise zu erweiternden Schonräumen
- Entwicklungsorientierte biographische Arbeitsmethode zum Zweck der prospektiven Zielfindung:
 - Aufarbeitung vergangener Erfahrungen beim Schriftspracherwerb und in Lernsituationen (Bewußtwertung gelernter Muster)
 - Angebot und Einüben alternativer Kognitionen (positive Selbstinstruktionen)
 - Entspannungsmethoden (Umgang mit Angst)
 - Prospektive Zielfindung für die weitere biographische Entwicklung (Arbeit über Biographien anderer Menschen, Zukunftsvisionen/Spiel mit Entwicklungswegen: „Wenn ich... hätte..., dann würde ich...“, Information und Beratung in beruflichen und außerberuflichen Lebensfeldern)
- Förderung des Selbsthilfecharakters der Lerngruppe
- Aufbau von kursexternen Netzwerken und kursübergreifenden Aktivitäten

5. Konkrete Beispiele aus der Alphabetisierungspraxis

Auf dem Hintergrund der benannten Unterrichtsprinzipien werden nachfolgend einige Beispiele zur konkreten Unterrichtsarbeit skizzenhaft dargestellt.

- Wie lesen und schreiben Männer und Frauen? Anhand von Postkarten mit Abbildungen von lesenden und schreibenden Männern und Frauen werden Redeanlässe geschaffen, Metakommunikation, Reflexion eigener Lese- und Schreiberfahrungen angeregt, Reflexion eigener Lese- und Schreibsituationen im Alltag ermöglicht, Themen gefunden für das Schreiben über das Schreiben)
- Tagesberichte/Laufzettel vom Arbeitsplatz (realistischer Lese-Schreibanlaß, Reflexion der eigenen Arbeitswelt und die der anderen)
- Einladung zum bunten Abend (kursübergreifende Aktivität, Schreiben als Kommunikationsmittel, Erweiterung des Schonraums der eigenen vertrauten Kursgruppe)
- Beschwerdebrief (Schreiben als Medium der Interessenvertretung, aktiv Lebensumstände beeinflussen)
- Gruppencluster zum Thema „Schreiben“ (Aufarbeiten vergangener Erfahrungen, erlernte Konnotationen im Denken und Fühlen bezogen auf Schriftsprache, Metakommunikation über Schreiben und Lernen, verschiedene Text/Geschichtenarten kennenlernen, Vorbereitung des freien Schreibens von Geschichten)
- Schreiben nach Fotos, Gemäldeabbildungen, Karikaturen, Zeichnungen u.a. (Bilder als Gesprächsanreiz, zur thematischen Findung und als Schreibanlaß, Texte nach Bildern als Möglichkeit der prospektiven Zielfindung, Entwicklung von Phantasiebiographien zu Abbildungen von einzelnen Menschen)
- Freies Schreiben für die Teilnehmerzeitung „Bielefelder Eselsohr“ oder um Lesehefte zu erstellen (Schreiben als Kommunikationsmittel über den Schonraum des eigenen Kurses hinaus, eigene Gedanken in die Öffentlichkeit schreiben, eigene Texte als Unterrichtsmaterial).
- Briefe, realistische Schreibanlässe, in denen Schriftsprache als Kommunikationsmedium deutlich wird, z.B. Brief an den Vermieter, Entschuldigungsschreiben für das Kind, Liebesbriefe, Formulieren von Kontaktanzeigen und Briefbeantwortung)
- Mein Garten der Kindheit (Themen, die die biographische Erfahrungsebene berühren, Vergleich verschiedener Kindheitserfahrungen. Was hätte passieren müssen, damit alles anders gekommen wäre? Wenn ich heute noch einmal anfangen könnte, was würde ich dann anders machen? Anregung prospektiver Zielfindung)

- Bücher und Lesehefte als Lese-, Rede- und Schreibanlaß (Einsatz der Klett-Bücher für neue LeselernerInnen, Kurzgeschichten, Einsatz der erwachsenengerechten Materialien der „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber“ u.v.a.)

6. Aufgaben und Perspektiven der Alphabetisierung

Angebotssicherung, -ausbau und Qualitätsförderung im Bereich der Alphabetisierung können nur über ein starkes bundesweites Bündnis der in der Alphabetisierung engagierten Einrichtungen und Personen erfolgen, um auf diese Weise erfolgreich die Bildungspolitik zu bewegen, Literarität als einen zentralen Aspekt von Grundbildung für die BürgerInnen moderner Gesellschaften zu erkennen und zu fördern. Zu diesem Zweck wurde im Oktober 1993 im Rahmen einer Konsultation zum Thema „Analphabetismus und Alphabetisierung- eine gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung“ in der evangelischen Akademie Bad Boll eine Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung gegründet. Die Ziele und Forderungen der Bundesarbeitsgemeinschaft gehen aus der Bad Boller Erklärung hervor:

Unterstützung der Interessen deutscher und ausländischer Analphabeten, Interessenvertretung der in der Alphabetisierung engagierter Personen und Einrichtungen, Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation und Koordination in der Alphabetisierung, Schaffung schreib- und lesefördernder Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche, Verbesserung der Lehrerausbildung und schulischer Lernbedingungen, Einforderung des Rechts auf Grundbildung.

1996 wurde die Arbeitsgemeinschaft zu einem eingetragenen Verein. Vorrangiges Ziel der „Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e. V.“ ist es, die Alphabetisierung bildungspolitisch und damit auch finanziell abzusichern zu helfen. Gerade auch die Dokumentation der Rückläufigkeit von Alphabetsierungsangeboten in den alten – und neuerdings auch in den neuen – Bundesländern zeigt die besondere Dringlichkeit der bundesweiten Kooperation auf.

Im Bereich der Prävention ist eine Bildung von Arbeitskreisen zwischen LehrerInnen aus der Schule und Erwachsenenbildnern aus der Alphabetisierung sinnvoll: Rückkoppelung der Erfahrungen aus beiden Praxisfeldern sowie gegenseitige Beratung in Fragen der Didaktik und Methodik des Schriftspracherwerbs würden so möglich.

Eine Integration der Erfahrungen aus der Erwachsenenalphabetisierung in die Lehramtsstudiengänge sowie in die Lehreraus- und fortbildung ist darüber hinaus dringend erforderlich. Im Bereich der Universitäten/Lehrerfortbildungseinrichtungen ist Analphabetismus kaum ein

Thema; bei der Diskussion um Förderung von Bildungsbenachteiligten wird selten auf das Know-how der Erwachsenenbildner zurückgegriffen. Lehraufträge für oder Einladung von Erwachsenenbildnern als ReferentInnen werden als dringlich angesehen. Vor allem Primarstufenlehrer sollten neben fachdidaktischen Studien eine praxisnahe Vorbereitung auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld schon im Studium angeboten bekommen und sich ihrer besonderen Rolle während der ersten Jahre des Schriftspracherwerbs in der Grundschule bewußt werden.

Forschung im Bereich Analphabetismus/Alphabetisierung muß auch in Zukunft eine Aufgabe bleiben, um Hintergründe, Erscheinungsbilder, gesellschaftliche Zusammenhänge und präventive Maßnahmen sowie angemessene didaktische und methodische Hilfen und Materialien zu entwickeln. Eine stärkere Rückkoppelung zwischen wissenschaftlicher Forschung und den pädagogischen Praxisfeldern ist dabei anzustreben. Zielgruppenanalysen erleichtern z.B. die gezielte Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmerwerbung; Motivationsanalysen effektivieren die Gestaltung der Unterrichtsangebote; Ursachenforschung könnte ein wesentlicher Informationsträger für die Entwicklung präventiver Maßnahmen, für die Beratung bei der Einrichtung von Alphabetisierungsangeboten und für die didaktische und methodische Planung des konkreten Unterrichts sein.

Weitere Aufgaben im Bereich der Alphabetisierung sind:

Aufbau von lebensphasenbegleitenden Lese- und Schreibzirkeln/ Anlässen. Nach dem Motto „use it or lose it“ muß ein Verlust erworbener Kompetenzen verhindert werden. Dazu bedarf es einer bildungsfreundlichen Gestaltung von Arbeitsplätzen, spezieller Bildungsangebote für Hausfrauen und Mütter, Ausbau von Bibliotheken zu Kommunikations- und Bildungszentren, Einrichtung von Vollzeit-Grundbildungskursen für Langzeitarbeitslose.

Der Erwerb von schriftsprachlichen Fertigkeiten muß an verschiedenen zeitlichen Stationen der Biographie ermöglicht werden und nicht nur auf die Grundschulzeit – und dort meist nur auf das erste Schuljahr – beschränkt bleiben. Einrichtung von Brückenkursen für jugendliche Analphabeten im Sekundarstufen I- Bereich, berufs- und erziehungsphasenbegleitende Grundbildungsangebote sowie Angebote für Senioren sollten zu einem festen Bestandteil eines demokratischen Bildungssystems gehören.

Nicht zuletzt müssen Wissenschaftler und Erwachsenenbildner gemeinsam verstärkt an bildungsrelevanten Diskussionen und Zielfindungsprozessen beteiligt sein. Bildungsbegriffe, die den „homo oeconomicus“ sowie den Menschen lediglich als leistungsfähige Ressource favorisieren, sind nicht zukunftsfähig und unzulänglich unter dem Aspekt von Demokratie und humanitärem Denken. Wissenschaftler und Erwachsenenbildner müssen Bildung

neu definieren, nicht als Vorbereitung auf die Arbeitswelt – die es ohnehin für viele Menschen so wie bisher nicht mehr geben wird –, sondern als lebensbegleitendes Medium der Ich-Entwicklung in der gemeinsamen, solidarischen Lebensgestaltung mit anderen.

Literatur

- DEKRA Akademie: Stellenmarktanalyse der DEKRA Akademie: Der deutsche Arbeitsmarkt im vierten Quartal 1996. Pressenotiz. Stuttgart 13.2.1997
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes: Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Frankfurt a.M. 1996
- Döbert-Nauert, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus Bonn/ Frankfurt a.M. 1985
- Döbert, Marion: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Leseschreibler (unveröff.) Bielefeld 1994

Quellennachweis dieses Artikels

Döbert, Marion: Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen 1997, S. 117-139.

Dieser Artikel erschien in:

Thomas Eicher (Hg.) in Zusammenarbeit mit Peter Conrady und Gerhard Rademacher: Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. (Lesen und Medien, herausgegeben von Peter Conrady und Thomas Eicher, Bd. 1). 1. Auflage 1997, 264 Seiten, 22 Abb., Format 21 x 13,8 cm, ISBN 3-932740-05-X, Broschur, 39,80 DM / 20,35 EUR.

Das Inhaltsverzeichnis des Werkes sowie eine Kurzbeschreibung und Ausschnitte aus Rezensionen entnehmen Sie bitte freundlicherweise der Homepage des ATHENA-Verlages: www.athena-verlag.de/05x.htm



Dieser Artikel wurde downgeloaded von: www.alphabetisierung.de
Eine Serviceeinrichtung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V.